

BEATRIZ DE PAULA SOUZA
Organizadora

**ORIENTAÇÃO À
QUEIXA ESCOLAR**



Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

2020

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

REITOR

Vahan Agopyan

VICE-REITOR

Antonio Carlos Hernandez



INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DIRETORA

Ana Maria Loffredo

VICE-DIRETOR

Gustavo Martineli Massola

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM, DO DESENVOLVIMENTO E DA PERSONALIDADE: Pedro Fernando da Silva

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA CLÍNICA: Isabel Cristina Gomes

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL: Marcelo Fernandes da Costa

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA SOCIAL E DO TRABALHO: Ianni Regia Scarcelli

Capa: João Correia Filho

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Orientação à queixa escolar/ Beatriz de Paula Souza, organizadora
- São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,
2020. 1ª. ed. 2007.
420 p. Vários autores
E-book.
ISBN: 978-65-87596-07-5
DOI: 10.11606/9786587596075

1. Aprendizagem. 2. Dificuldades de aprendizagem.
3. Intervenção (Psicologia). 4. Psicologia escolar. 5. Psicologia
clínica. 6. Queixa escolar.

Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento

Beatriz de Paula Souza¹

O estudo dos funcionamentos escolares e sua relação com o fracasso escolar e o sofrimento das crianças/jovens que chegam aos psicólogos com queixas escolares tem sido fundamental para os atendimentos que temos desenvolvido, em Orientação à Queixa Escolar. Pensar o ambiente escolar é coerente com a concepção de que o Sujeito se estrutura na relação com o Outro, um dos pilares de nosso pensamento e práticas. Em se tratando de nossos usuários, entendemos que a ideia de Outro inclui os ambientes escolares em que estiveram e estão imersos.

As informações e reflexões sobre tal relação oferecem-nos elementos para investigarmos, compreendermos e atuarmos junto aos envolvidos na produção e manutenção das queixas escolares (crianças/adolescentes, suas famílias e escolas), individualmente e em suas inter-relações.

Debruçarmo-nos sobre tais funcionamentos, no entanto, traz o perigo de acirrar algo que tem atravessado a relação entre muitos psicólogos e as escolas com as quais procuram (ou procuraram e depois desistiram) entrar em contato direto. Trata-se do preconceito contra os professores das escolas públicas. Estes profissionais vêm sendo depositários das mazelas do ensino, vistos como

¹ Psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da Universidade de São Paulo, mestre em Psicologia Escolar e coordenadora do curso de Aperfeiçoamento em “Orientação à Queixa Escolar”. E-mail: biapsico@uol.com.br

incompetentes, malformados, egoístas e sem compromisso com seus alunos.

Atingidos por esta visão dos professores, que vem se disseminando, sustentada por uma análise superficial das dificuldades do sistema escolar e pela crença na superioridade do saber psicológico em relação ao dos mesmos, muitas vezes os psicólogos propõem aos professores uma relação vertical, que é recusada por eles. Esta reação dos docentes é entendida como resistência. E assim, muitas experiências de interlocução com a escola no atendimento a queixas escolares que se poderiam desenvolver, se partissem de outros pressupostos, não acontecem.

A escola, como ocorre com as instituições em geral, é um campo de contradições e paradoxos. Nela atuam forças que tendem a produzir fracasso e sofrimento nas pessoas que dela fazem parte. Atuam, também, forças que impulsionam no sentido oposto a esse. A escola é, sim, habitada por muitos seres humanos que constroem vida, inteligência, cidadania, dignidade, alegria e amor. O convívio com qualquer instituição escolar trará experiências de admiração, gratidão e carinho por diversos de seus personagens, incluindo muitos educadores. Quem pode ler estas palavras sabe disso, pois, certamente, passou por, no mínimo, uma escola (provavelmente várias), na condição de aluno. É só recorrer a essa vivência.

Não podemos, no entanto, deixar de reconhecer que o ensino brasileiro (e não apenas o brasileiro) encontra-se, de longa data, em situação calamitosa, com altos índices de evasão e repetência e com a maioria dos estudantes concentrados na 1ª série, de onde têm grande dificuldade de sair. A partir do final da década de 1990, com a implantação da Progressão Continuada² em diversos estados e municípios, como o estado de São

² Para uma compreensão mais aprofundada da política de Progressão Continuada na Educação, consulte o capítulo sobre o tema: “Dificuldades de Escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa”, de Lygia de Sousa Viégas.

Paulo e sua capital, esta situação se agrava. Implementada de maneira autoritária e sem garantir as condições mínimas necessárias para tornar-se um avanço, tal política pública converteu-se quase sempre, na prática, em promoção automática (supressão da repetência). Assim, tornou o índice de repetência e a análise da distribuição dos alunos pelos anos escolares (fluxo) instrumentos pouco eficazes para dimensionar a capacidade de ensinar de nossas escolas.

A partir de 1995, o ministério da Educação passou a promover, bianualmente, avaliações nacionais, com o objetivo de verificar os conhecimentos dos alunos que estão na metade (4ª série) e no fim (8ª série) do Ensino Fundamental e no fim (3ª série) do Ensino Médio. Essas avaliações, os SAEBs (Sistema de Avaliação da Educação Básica) têm-se prestado, melhor do que os índices de repetência e a análise do fluxo, a informar sobre a eficiência de nossas escolas em sua tarefa básica de ensinar a ler, escrever e contar, além da transmissão de outros conhecimentos e habilidades.

Os resultados do SAEB de 2003³ revelam um quadro que continua desastroso. Evidenciam, por exemplo, que menos de 5% dos estudantes da 4ª série estão adequadamente alfabetizados para a série, sendo que quase 19% são, provavelmente, analfabetos.

Reproduzimos, a seguir, uma das tabelas de resultados desse exame, a título de ilustração, seguida do quadro explicativo de suas categorias, para que o leitor possa fazer suas próprias análises.

³ Optamos por citar os resultados do penúltimo SAEB pela facilidade de acesso aos resultados. Em uma rápida consulta ao endereço eletrônico do órgão do Ministério da Educação responsável por tais avaliações, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), (<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>) encontramos facilmente os principais resultados dos SAEBs, de 1995 a 2003, acrescidos de análises que facilitam seu entendimento. Quanto aos resultados do SAEB 2005, até o momento (fevereiro de 2007) só encontramos disponibilizadas médias.

Saeb 2003
4ª Série do Ensino Fundamental
Língua Portuguesa

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências

ESTÁGIO	Brasil	Sudeste	Nordeste
Muito crítico	18,7%	12,9%	29,3%
Crítico	36,7%	31,0%	41,8%
Intermediário	39,7%	48,3%	26,8%
Adequado	4,8%	7,7%	2,1%
TOTAL	100 %	100 %	100 %

Legenda

Muito crítico

Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.

Crítico

Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série. Construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário. Decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.

Intermediário

Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a ideia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.

Adequado

São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Como, por que caminhos, chega-se a tal cenário? Como são e qual a dinâmica dos bastidores deste drama? A pesquisa das causas do fracasso escolar, tradicionalmente, teve como foco as características dos alunos e de seu meio familiar e social. Tem na Teoria da Carência Cultural⁴ um exemplo modelar. A partir da década de 1980, no entanto, verificou-se uma ruptura temática neste campo de pesquisa, ao deslocar-se o foco para fatores internos — e não mais externos — à escola (PATTO, 1990).

Apesar de contar com mais de duas décadas de existência, tal ruptura carece de maior penetração nos atendimentos psicológicos às queixas escolares. Estes continuam hegemonicamente focados nos acontecimentos intrapsíquicos dos alunos e suas famílias, deixando de fora os acontecimentos escolares.

Muitos psicólogos já construíram uma sensibilidade para a presença dos acontecimentos do cotidiano da escola no sofrimento das crianças e adolescentes encaminhados por questões escolares. Porém, o preconceito contra os professores tem, por vezes, constituído um obstáculo para a compreensão e a intervenção no ambiente escolar.

A falta de contextualização das práticas docentes, através das quais o sistema escolar corporifica ataques à inteligência e à dignidade dos alunos, produz análises superficiais dos fazeres escolares e, assim, fomenta tal preconceito. A contextualização norteará o desfiar de exemplos de funcionamentos escolares produtores de fracasso escolar e de sofrimento que faremos a seguir. Seguiremos um percurso de aprofundamento progressivo nas camadas de poder da cena escolar, até chegarmos aos alunos e a

⁴ A Teoria da Carência Cultural é um conjunto de conhecimentos gerado principalmente no calor da explosão de movimentos de minorias oprimidas, a partir de meados do século XX. Ideológica, tem funcionado como uma mordaza supostamente científica a alguns destes movimentos. A partir de pesquisas questionáveis, aponta um conjunto de deficiências nas camadas empobrecidas da população, justificando seu lugar subalterno, legitimando a organização social injusta de nossa sociedade.

suas famílias. Estas divisões têm caráter didático, uma vez que o real se constitui na e da interação entre estas camadas (e outros grupos e instituições que não cabe aqui tratar), as quais influem umas nas outras, dialeticamente.

Quase todos os tópicos de tais divisões têm, em seu final, pequenos textos em itálico. Estes trazem reflexões e “dicas” dirigidas mais diretamente para psicólogos que atendem queixas escolares, as quais se desdobram dos conteúdos do tópico em que estão inseridas.

Funcionamentos escolares produtores de educadores fracassados

A partir de órgãos centrais

Autoritarismo na implementação de políticas públicas na Educação⁵

Mês de outubro de 1997 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, a coordenadora pedagógica e a diretora comunicam ao corpo docente a determinação da Secretaria da Educação de que, a partir do ano seguinte, não haverá mais repetência, a não ser algumas nas 4^{as} e nas 8^{as} séries⁶. Susto geral. Tentativas vão de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação.

Mês de novembro de 2000 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, a coordenadora pedagógica e a diretora comunicam ao corpo

⁵ Para uma compreensão mais aprofundada das políticas públicas na Educação, consulte o capítulo “A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional”, de Sérgio A. S. Leite.

⁶ Para uma compreensão mais aprofundada sobre a política de Progressão Continuada na Educação, consulte o capítulo sobre o tema: “Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa”, de Lygia de Sousa Viégas.

docente a determinação da Secretaria da Educação de que, a partir do ano seguinte, a escola deverá receber todos os tipos de aluno: autista, deficiente mental, com paralisia cerebral, surdo, cego e outros tipos de criança com que os professores nunca lidaram em sala de aula, sem qualquer forma de apoio e sem informações sobre como ou mesmo por que fazê-lo⁷. Susto geral. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação.

Mês de fevereiro de 2006 em uma escola pública de Ensino Fundamental. Em uma reunião semanal regular de professores, as professoras das 1^{as} séries comunicam à coordenadora pedagógica, à diretora e a seus colegas que em suas turmas estão matriculadas crianças mais novas do que deveriam. Susto geral. Descobrem, posteriormente, que a escola está recebendo crianças seis meses mais novas porque o Ensino Fundamental passará a ter um ano a mais, começando mais cedo. Tentativas vãs de entender uma medida que parece pura loucura. Revolta. Resignação.

A implementação de políticas públicas na Educação tem sido marcada por cenas tais como as que relatamos. Embora haja complexidades em seu processo, predomina a ausência de discussão por parte daqueles que as concretizarão e a desconsideração de seus saberes, suas possibilidades e opiniões. Convertidos em meros executores de medidas que lhes parecem sem sentido e prejudiciais ao ensino, é comum educadores fazerem apropriações superficiais e distorcidas dos princípios apresentados como sendo os fundamentos das mesmas. Apropriações previsíveis, uma vez que há todos os elementos para se perceber que medidas tão revolucionárias, as quais dependem de mudanças paradigmáticas na Educação, não podem ser benéficas se implantadas desta maneira.

⁷ Para uma compreensão mais aprofundada sobre a política de Educação Inclusiva, consulte o capítulo sobre o tema: “Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa”, de Carla Biancha Angelucci e Flávia Ranoya Seixas Lins.

Mudanças de educadores durante o ano letivo

As mudanças de escola (e mesmo de classe) que os educadores fazem dão-se, via de regra, pelos chamados concursos de remoção e de ingresso. Nos de remoção, os cargos que não estão ocupados por profissionais efetivados de uma categoria funcional (por exemplo: professores, diretores etc.) das escolas de uma região, ou município, ou Estado, são colocados à disposição da Secretaria de Educação responsável ou de suas instâncias regionais (muitas vezes chamadas Diretorias de Ensino — DE's). Todos os membros da categoria profissional em questão e daquela região escolhem onde irão trabalhar. Primeiramente, os efetivos. A seguir, os profissionais que não são contratados como efetivos. A ordem segundo a qual a fila de escolha é montada obedece a uma escala de pontos intrincada e questionável, que costuma privilegiar tempo de serviço. E assim, acontece uma complicada “dança das cadeiras”.

Os concursos de remoção costumam ter uma frequência anual. No caso de professores, dão-se em janeiro. Porém, no caso de diretores e outros funcionários, não raro acontecem em plena vigência do ano letivo.

Quanto aos concursos de ingresso, têm validade de até quatro anos e os aprovados são chamados a qualquer época, disparando novas mudanças, independentemente do momento do ano escolar.

Afora os concursos de remoção, há outros dispositivos de mudanças. Um dos mais corriqueiros é a licença por motivos de saúde. Esse tipo de licença ocorre em larga escala, o que pode ser explicado pelo fato de os professores pertencerem a uma categoria profissional significativamente atingida por doenças relacionadas a estresse no trabalho ou, em outras palavras, a sofrimento intenso relacionado a condições precárias de trabalho. Há, ainda, os afastamentos do cargo para preenchimento de cargos administrativos, as remoções pontuais e outros dispositivos que promovem grande rotatividade de profissionais nas escolas,

principalmente nos grandes centros urbanos. Cada um desses mecanismos aciona um intrincado e burocrático processo de determinação de outro profissional para ocupar o lugar vago, temporária ou “definitivamente”.

Um dos efeitos desse funcionamento, além da insegurança dos educadores, está em dificultar e mesmo promover rupturas em processos de ensino, desacreditando a eficácia de se fazer planejamentos das atividades pedagógicas.

Outro efeito é a criação de dificuldades e rupturas nos vínculos entre educadores e suas escolas, suas classes, seus alunos. A instabilidade de personagens tão importantes no dia a dia escolar funciona como uma bola de neve: estar em um terreno pouco firme é desagradável e isto tende a aumentar o desejo de se ir para outro lugar. Estamos, portanto, diante de um dos mecanismos de promoção e manutenção da rotatividade dos educadores. Um mecanismo que ensina o desapego à instituição, a pessoas e ao sentido do trabalho.

Classes que passam por trocas de professores durante o ano letivo tendem a ser desorganizadas e a produzir aquém de seu potencial. Grupos de professores que passam por trocas frequentes de diretores e coordenadores pedagógicos tendem a ser desorganizados e a produzir aquém de seu potencial.

Enfim, temos assistido a determinações burocráticas sobrepondo-se ao zelo pelo processo pedagógico e pelos direitos dos alunos a uma educação de qualidade.

Psicólogos atendendo crianças com dificuldades em seu processo de escolarização e em busca de interlocução com as escolas dessas crianças precisam ter em mente que as mudanças de professores, coordenadores pedagógicos e diretores a qualquer momento do ano letivo não são um acidente de percurso, mas acontecimentos relativamente comuns, para os quais é necessário estar o mais preparado possível. O processo de atendimento e seu fechamento precisarão incluí-los como uma possibilidade bastante concreta.

O que é diferente de considerar uma rotatividade de tal amplitude e características como um fato natural e resignar-se diante dela.

Convocações de última hora

Cursos, oficinas e reuniões fora da unidade escolar são, potencialmente, espaços de aprendizagem, de informação, de discussão e de tomada de decisões importantes para a organização e o bom funcionamento de uma rede escolar. Para que tenham esses efeitos, no entanto, é preciso que, via de regra, sua realização não se contraponha ao que deveria ser uma de suas principais finalidades: a organização do cotidiano nas unidades escolares.

Não é o que temos visto acontecer. Há décadas percebemos que estes eventos costumam atropelar a organização da rotina e os planejamentos das unidades escolares. A partir dos órgãos centrais, geralmente das instâncias regionais das Secretarias de Educação, são feitas convocações de última hora, até de véspera, que retiram diretores, coordenadores e professores de suas funções nas escolas.

A desorganização que este procedimento gera atua em dois níveis, segundo nossa percepção. Um, mais raso e imediato, é a promoção de quebras em processos. Por exemplo: motivar a falta de uma coordenadora pedagógica em meio à realização de um projeto da escola, por vezes num momento crucial do mesmo, sem lhe dar tempo para reorganizar a rotina de modo a minimizar os efeitos de sua falta necessária. Ou retirar um professor de suas salas de aula, quebrando o planejamento de seus cursos sem que ele tenha tempo de preparar as classes, fazer um replanejamento que contemple esta falta ou organizar-se com o professor que fará sua substituição.

Outro, mais perverso, é o que vai se sedimentando em camadas mais profundas e com consequências de prazo mais longo, mais duradouras e devastadoras: o acontecimento recorrente dessas convocações atabalhoadas é mais um dos diversos eventos

desorganizadores que tendem a produzir o desânimo e a descrença dos educadores na possibilidade de se trabalhar de maneira planejada e minimamente contínua, com começo, meio e fim. A naturalização dessa maneira de funcionar integra-se com outros procedimentos desorganizadores, fazendo com que a escola torne-se, frequentemente, a terra do improviso. Esta naturalização aparece, por exemplo, na justificativa, por parte daqueles que fazem tais convocações, de que “se não for assim, as coisas não acontecem”. Nestas circunstâncias, o improviso pode mesmo ser entendido como uma estratégia de sobrevivência a um cotidiano em que o incerto é a única certeza.

Se educadores vivem esta situação, é fácil imaginar como o mesmo ocorre com os alunos e pais. As instâncias superiores, que deveriam servir de modelo de organização, dão muitas vezes o modelo inverso, mesmo porque também têm problemas internos de organização. O mesmo ocorre entre as camadas hierárquicas abaixo.

No fim desta linha de transmissão, a escola aprende e ensina a seus alunos a desorganização. Ensina-lhes que não se pode contar com compromissos marcados — portanto, quando eles próprios marcarem compromissos, será “natural” que não os cumpram. Neste jogo perverso, quando esta lição é aprendida por alunos — e por seus pais — estes são culpabilizados por a terem aprendido.

Assim, quando pais atrasam-se ou faltam sem aviso prévio a horários marcados com os psicólogos, ou quando professores, diretores e coordenadores pedagógicos “dão o cano” em reuniões com psicólogos marcadas com antecedência, é preciso levarmos em conta estes funcionamentos. Os quais, aliás, não são exclusivos das escolas, mas de muitas instituições, públicas e privadas. Se não os consideramos, corremos o risco de rapidamente interpretarmos essas faltas e atrasos como sinais de descaso ou de resistência, sem perceber que têm outro sentido, sem entender o que denunciam.

É preciso, ainda, revermos a postura tradicional da clínica psicológica, que deixa iniciativas como telefonar para esclarecer o que

houve em casos de falta ou atraso significativo e confirmações de reuniões, por conta dos atendidos. Romper com este procedimento, que se torna ritualístico ao desconsiderar a história e as características das relações dos sujeitos atendidos com instituições e especialistas, pode fazer a diferença entre um atendimento acontecer ou não.

Baixos salários

Um bom ganho salarial não garante, sozinho, qualidade no trabalho. Se outras condições de trabalho, como as apontadas acima, permanecerem inalteradas, nosso ensino certamente continuará com graves deficiências.

No entanto, o inverso também é verdadeiro. Ou seja, boas condições gerais de trabalho e baixos salários também compõem uma situação que tende a produzir um sistema de ensino deficitário. Enfim, não é possível desconsiderar o peso da questão salarial. Baixos salários, como os de nossos docentes, geram um descontentamento que se reflete no trabalho, se prolongado. Podem produzir sentimentos de desvalia, pois é fácil aquele que recebe a paga sentir-se identificado com o valor da mesma, uma vez que o salário é supostamente a representação em dinheiro, do valor daquilo que, da pessoa paga, ela colocou no seu trabalho. Ou seja, o salário pode funcionar como uma forma de reconhecimento: uma maneira da pessoa conhecer a si própria.

Baixos salários geram greves, as quais, embora instrumento legítimo de defesa dos trabalhadores e da qualidade de seu trabalho a médio e longo prazo, desorganiza seus fazeres de imediato, trazendo perdas para os mesmos e para os usuários de seus serviços. A consciência disto é motivo de sofrimento para a grande maioria dos grevistas. Enganam-se os preconceituosos que pensam — e alardeiam — que a greve é um instrumento de descompromissados e preguiçosos. Quem já passou por uma greve sabe o nervosismo, a paranoia, os atritos entre colegas e a culpa que este processo envolve. A maioria daqueles que aderem espontaneamente a greves detesta fazê-las.

Favorecem a evasão de professores, que migram para outras ocupações, levando consigo experiências, talentos e investimento público em cursos e trabalhos que geraram saberes.

Geram professores que acumulam cargos e que dão um excessivo número de aulas por semana, tendo, por isso, dificuldades para estudar, informar-se, preparar aulas, conhecer seus alunos (são tantos!) e participar de reuniões nas escolas.

Enfim, qualquer proposta séria de melhoria do ensino passa necessariamente pela questão salarial daqueles que o fazem.

Internos às escolas

Ausência de espaços sistemáticos de reflexão

Se olharmos rápida e superficialmente a grade de horários das escolas públicas, veremos que contam com um recurso potencialmente muito favorável a um ensino de qualidade, de que a maioria das escolas particulares não dispõe: reuniões semanais de professores, remuneradas e fora do horário de aula. Conforme a região, há até mesmo dois tipos de horário extraclasse regulares, semanais e remunerados:

- um para reuniões do coletivo dos professores, coordenados pelo coordenador pedagógico e/ou a diretora. Podem ser utilizados para discussões coletivas de experiências e de dificuldades, buscando soluções; para criação e desenvolvimento de projetos coletivos; para a realização de grupos de estudos, para informes e discussões de medidas das instâncias superiores e outras finalidades. Na rede estadual de ensino de São Paulo, são atualmente chamados Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo — HTPC's; em outras redes assumem outros nomes;
- e outro para trabalhos individuais dos professores: planejamento de aulas e correção de provas, por exemplo.

No entanto, ao convivermos com as escolas e observarmos o que ocorre nestes momentos, percebemos que ou não vêm, de modo geral, cumprindo suas finalidades, ou cumprem-nas de maneira precária.

É comum os educadores irem para a sala estipulada para estarem nesses horários sem saber o que vai acontecer. Frequentemente não há pauta alguma e cada um se ocupa de maneira diferente: uns corrigem provas, outros conversam sobre a vida extraescolar, outros desabafam sua irritação com alunos rebeldes, circulam histórias terríveis e trágicas envolvendo alunos e seus familiares, alguns trocam informações sobre a intrincada burocracia do funcionalismo público em geral e da função docente em especial, trocam-se receitas, toma-se cafezinho, comem-se bolachas, em algumas escolas há sempre um afável costume de muitos professores levarem iguarias que fazem em casa.

Em outros dias discute-se um projeto coletivo ou semi, mas sua continuidade perde muito ou não acontece por não haver retomadas das discussões, ou porque elas acontecem esporadicamente e quase que ao acaso, entre outros motivos.

Há professores que percebem com clareza a importância de que, para a melhoria da escola, essas reuniões pudessem contar ao menos com pautas programadas e comunicadas com um mínimo de antecedência. Chegam a solicitar ou propor uma organização para isso (a utilização de um quadro de avisos específico, por exemplo), mas o imprevisto, via de regra, permanece.

Momentos de descontração e convívio espontâneo como os que descrevemos são importantes para integrar um grupo, mas a frequência em que ocorrem, aliados à imprevisibilidade e à descontinuidade das reuniões com pauta coletiva fazem com que esses horários de trabalho coletivo não cumpram sua função primordial.

Somos favoráveis a sua manutenção, pois a solução certamente não é suprimi-los. Porém, é necessário encontrar-se caminhos para que este recurso, que pode ser tão precioso, seja melhor aproveitado.

Há necessidade de espaços de reflexão coletivos, possibilitando que se tenha realmente uma equipe docente, com projetos e soluções grupais que deem coerência, organização e sentido à escola. Podem ser importantes, também, para que cada professor possa encontrar apoio e saídas para muitos impasses e sofrimentos que perpassam seu cotidiano na sala de aula. Infelizmente, é comum encontrarmos, ao invés de uma equipe docente, um ajuntamento de professores que pensam e atuam de maneira individualizada, competitiva e hostil, interna e externamente.

A desnaturalização desse funcionamento pode acontecer ao longo da interlocução entre psicólogos e educadores.

Esses horários são um recurso para o estabelecimento da interlocução, pois um de seus usos possíveis é reunião/entrevista com pais ou profissionais que lidam com os alunos.

Falta de infra-estrutura de apoio

Além de ser comum os professores não se apoiarem mutuamente — mas, pelo contrário, o apoio técnico que deveria ser oferecido por supervisores de ensino, diretores e coordenadores também muitas vezes não acontece, por motivos diversos. Não se trata de culpabilizar esses outros educadores como indivíduos, que frequentemente também não encontram condições de exercer suas funções adequadamente. Estamos falando de um fenômeno sistêmico, embora o sistema escolar não exista em abstrato, mas concretizado por meio de pessoas que o encarnam.

O resultado é a solidão do professor no exercício de sua função. Uma solidão que, combinada à desqualificação social de sua profissão e à contínua vivência de frustrações e insucessos, fazem dele, muitas vezes, uma pessoa que se mostra hostil a psicólogos, pais, conselheiros tutelares e outros que possam estar identificando e acusando falhas que ele próprio percebe em algum nível. Falhas

das quais se culpa, individualmente. Nesses casos, tentativas de ajuda podem ser interpretadas como acusações de incompetência. A desqualificação do trabalho alheio (do psicólogo, por exemplo) apresenta-se como uma estratégia possível de defesa de sua dignidade. É preciso que os psicólogos possam contextualizar as atitudes de rejeição de muitos professores, apreendendo seu significado vital, para que possam manejá-las adequadamente, criando possibilidades de retomada do desenvolvimento onde prevalece a paralisia.

Desqualificação dos saberes dos educadores

A partir da análise de documentos oficiais no período de 1982 a 1993 e de literatura na área de fracasso escolar, Denise Trento R. de Souza (2001) afirma que os cursos de formação continuada, reciclagens e outros esforços para melhorar a competência técnica dos professores estabeleceram-se como estratégia privilegiada de enfrentamento da baixa qualidade do ensino. Tal privilégio decorre da crença na incompetência dos docentes como indivíduos como sendo a principal a causa do fracasso escolar.

Embora as críticas à crença na redenção pela técnica, que passam por considerações semelhantes às que já abordamos, tenham proliferado e ganho corpo, essa concepção permanece forte no meio científico e social. Um exemplo é o que vem ocorrendo no atual debate sobre o método fônico em contraposição à abordagem construtivista na alfabetização. Encontramos, por parte de alguns importantes envolvidos, argumentações centradas na ideia de que a capacidade das escolas de ensinarem a ler e a escrever é uma questão principalmente de linha/método pedagógico adotado. Assim, Fernando César Capovilla, defensor do método fônico, diz o seguinte:

O establishment construtivista dominou com mãos de ferro as principais publicações distribuídas ao professorado à custa do erário para impor a sua doutrina construtivista.

O resultado dessa aposta cega foi imediato, com fracasso crescente documentado bianualmente pelo Saeb (exame do MEC que avalia a qualidade da educação) de 1995 a 2003, e com a vergonha internacional, com a pecha de vice-recordista mundial de incompetência, segundo teste da Unesco e da OCDE em 2003. (Folha de S. Paulo, 6 de março de 2006, p. A 12, itálico nosso)

O poder superestimado da abordagem teórico-técnica da aprendizagem e de seu domínio pelos professores é apontado por Souza (2001, *op. cit.*), ao analisar entrevistas com professoras:

A escola tem um corpo docente estável? O professor é efetivo? Como são as relações entre a escola e a comunidade? As condições de trabalho e o clima nas escolas reportadas por nossas entrevistadas variavam consideravelmente, e isso, com certeza, afeta sua prática docente. Lembremos Azanha [...] ao afirmar que um professor pode ser “bom” em uma escola e “ruim” em outra. Desse modo, afirmamos que a linha de argumentação simplificadora subjacente ao *argumento da incompetência*, o qual considera o professor como elemento incompetente do sistema educacional, prova-se falsa. (p. 256)

Estudar, informar-se e manter-se atualizado são práticas implicadas na possibilidade de um professor ensinar com qualidade. No entanto, nosso convívio com as escolas indica o quanto é difícil sabermos que fatores determinam mais fortemente a ocorrência de aulas de conteúdos pobres e mesmo errados, ensinados com técnicas desinteressantes e atravessados por relações entre professores e alunos deterioradas. Seriam as deficiências da formação docente, ou as condições precárias e/ou hostis de trabalho enfrentadas dia após dia, ao longo de anos, que vão sabotando a paixão de ensinar? Tendemos a concordar com Souza e entender que as condições de trabalho são os fatores de maior peso na produção de aulas de baixa qualidade.

Nossas experiências de trabalhos de Psicologia Escolar de caráter institucional revelam, reiteradamente, saberes relevantes e capacidade criativa dos professores. A partir da constituição de espaços de encontro e valorização destes profissionais, sistemáticos, comprometidos e bem organizados, afloram relatos de experiências interessantes, criam-se estratégias pedagógicas originais e significativas e a potência destes profissionais se desvela.

Em Orientação à Queixa Escolar, nosso acesso aos funcionamentos escolares e possibilidade de transformá-los é, naturalmente, mais restrito que em intervenções de caráter institucional. No entanto, a mesma compreensão básica e princípios de intervenção estão presentes, alinhando nossa intervenção às demais forças que atuam no sentido da melhoria do ambiente escolar.

Funcionamentos escolares produtores de alunos fracassados

Estratégias de homogeneização

Formação de classes homogêneas

Bem antes da implantação da Progressão Continuada, política pública educacional que, como apontamos anteriormente, tem-se reduzido quase sempre à promoção automática (supressão da repetência), observávamos com frequência nas escolas, por parte de muitos educadores, o esforço assumido de formar classes homogêneas. Essas classes seriam idealmente formadas por alunos que estariam no mesmo nível de aprendizado e com ritmos semelhantes. A crença que embasava este procedimento era a de que, deste modo, o ensino seria otimizado.

Assim, formavam-se classes “fortes”, “médias” e “fracas”. Era comum a ordem das letras do alfabeto atribuídas a estas classes seguirem esta classificação. Assim, por exemplo, se haviam três 4^{as} séries, a forte era a 4^a A, a média era a 4^a B e a fraca, a 4^a C.

Porém, a situação “ideal” nunca se produzia, pois, ao longo do ano, os alunos iam se diferenciando: alunos médios tornavam-se fortes, alunos fortes “decaíam”, a história da classe e suas relações entre alunos e entre alunos e professores iam transformando classes médias em fracas, fracas em médias, e a homogeneidade (que nunca existira, a rigor) esfacelava-se.

O recurso para lidar com as mudanças era, muitas vezes, o remanejamento de alunos, mudando a configuração original das turmas de modo a continuar perseguindo a homogeneidade. Isso podia acontecer aos poucos, trocando-se alunos um a um, ou em massa, promovendo-se grandes operações de desmonte e remontagem de todas as classes de uma ou mais séries.

Excluía-se das decisões e das informações deste processo os personagens atingidos diretamente: alunos e pais. Alunos eram colhidos de surpresa, ao serem impedidos de entrar em suas classes originais num dia letivo comum e serem conduzidos a suas novas classes. Pudemos estar com várias crianças que tiveram essa experiência. Expressavam ter, geralmente, como primeira explicação para o acontecido, a rejeição de sua professora. Sentiam-se maus, envergonhados e culpados.

Quanto aos pais, temos depoimentos de alguns que tiveram seus filhos transferidos até mesmo para classes especiais para deficientes mentais sem terem sido comunicados nem mesmo depois da transferência. Que dirá serem consultados com antecedência.

Um outro efeito desse processo homogeneizador de formação de classes era a produção de classes revoltadas e enlouquecedoras para alunos e professora: a classe fraca, em que os rejeitados e os que não se tinha esperança eram agrupados e depositados. A evasão era alta e o adoecimento físico da professora era frequente, desdobrando-se em faltas, licenças e trocas de mestras. Produzia-se um efeito “bola de neve”, com a situação agravando-se paulatinamente. Alunos e professoras ficavam estigmatizados, não raro por muitos anos. As crianças iniciavam o ano seguinte fragilizadas, por vezes ainda mais “fracas” do que antes e marcadas por terem sido “daquela classe”.

As sequelas e os pressupostos desta estratégia sempre foram alvo de discussão. A corrente contrária fortaleceu-se e esses procedimentos foram abandonados por muitas escolas. Porém, seus defensores não desapareceram, mas passaram a atuar de maneira dissimulada, uma vez que a defesa aberta da formação de classes homogêneas tornou-se um comportamento socialmente desvalorizado, malvisto.

Embora estejamos contando essas histórias no passado, assinalando a época anterior à política de Progressão Continuada, sabemos que esses procedimentos continuam sendo adotados e não são raros. Na Grande São Paulo, região na qual atuamos, assistimos a um processo de heterogeneização radical das classes, uma vez que não há repetência. Temos um contingente significativo de crianças analfabetas cursando a última série do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, a atual 4ª série, junto com outras (a minoria) que têm escrita e leitura adequada a tal série, passando por todos os outros níveis intermediários.

Esta situação recolocou na ordem do dia a estratégia de homogeneização, tornando-se o agrupamento dos “fracos” uma estratégia oficiosa e oficial.

Falando do plano oficioso, se uma escola diz que forma classes propositalmente heterogêneas, convém pesquisar se um procedimento homogeneizador não está sendo ocultado. Os alunos e seus pais muitas vezes percebem uma ocultação e podem informar sobre ela, pois crianças e pais das classes “fracas” geralmente sabem disso. Há situações que sinalizam uma possível dissimulação de homogeneização, a olhos atentos. Por exemplo: certa escola dizia não formar classes homogêneas. No dia da reunião de pais e mestres ocorre a seguinte situação: à reunião da 5ª série A comparecem muitos pais; à reunião da 5ª B bem menos e a reunião da 5ª C está quase vazia, passando por lá alguns pais atrasados que nem chegavam a sentar-se, apenas pediam à professora para ver os materiais e notas do filho e saíam. Será que estas classes eram heterogêneas mesmo?

No plano oficial, as escolas formam “classes-projeto”⁸, a Secretaria Municipal de São Paulo implanta o projeto PIC (Programa Intensivo de Ciclo)⁹. Remendos. No entanto, é forçoso considerar que o “tecido” está tão deteriorado que remendos podem, mesmo, serem melhores do que buracos deixados sem qualquer providência. Mas é o essencial, a condição deste “tecido”, o que precisa ser decididamente atacado.

A existência de práticas como estas sugere, aos psicólogos que atendem queixas escolares, a necessidade de pesquisar as características das classes em que seus atendidos estudam e estudaram ao longo de sua história escolar. Resgatar a memória da passagem por uma classe “fraca” ao longo de todo um ano letivo e problematizá-la, por exemplo, pode constituir um momento poderoso na reversão da imagem pessoal negativa de uma criança, aliviando-a do peso de sua responsabilidade exclusiva por seu fracasso.

Grupos homogêneos intraclasse

Este é um modo de lidar com a heterogeneidade da classe que aparece, por exemplo, nas falas das crianças como “sou da fileira dos esquecidos”, “eu sento do lado dos mais fracos na classe” e outros indicativos claros de sua presença. Os efeitos são semelhantes aos das classes homogêneas, mas com nuances diferentes, dado o fato que “fortes” e “fracos” olham-se diariamente, marcados em sua condição pela localização física na sala.

⁸ Classes formadas por iniciativa própria de unidades escolares, em que se agrupam alunos avaliados como os mais defasados. Apesar de denominarem-se “projeto”, não temos observado a existência de projetos escolares para as mesmas. São entregues a professoras nem sempre dispostas a assumi-las e sem apoio institucional, nem mesmo um número de alunos menor do que o das demais classes.

⁹ Semelhante ao antigo projeto de Classes de Aceleração, prevê a formação de classes de alunos de 4ª. série muito defasados, com número reduzido de alunos, material específico e treinamento e assessoria a seus professores.

Abandono dos atrasados

Se as estratégias de homogeneização são, por vezes (nem sempre), tentativas de se ensinar aos alunos pedagogicamente defasados, encontramos muitos depoimentos reveladores da ausência de estratégias que visem o progresso escolar dos mesmos.

São alunos em situação de franco abandono no ambiente escolar, no qual não recebem investimentos pedagógicos ou afetivos, como anuncia a fala da criança que diz pertencer à fila dos esquecidos. São crianças e adolescentes de quem se desistiu.

Quando chegam aos psicólogos, costumam estar em uma situação de profundo sofrimento e deterioração da crença em sua capacidade de aprendizagem. A gravidade do estado em que se apresentam é tal, que denuncia o quão terrível é viver esta situação, por vezes ao longo de anos. É comum terem muita vergonha de si mesmos e demorarem a conseguir tocar no assunto escola ou a exporem-se a situações que envolvam conteúdos escolares, como a escrita.

Esta situação é especialmente grave a partir do ingresso no 2º Ciclo do Ensino Fundamental (atual 5ª série), quando passam a ter diversos professores. Além do fato de nenhum desses docentes ser alfabetizador (nem mesmo o professor de Língua Portuguesa), convivem cotidianamente por um tempo curto (aulas de 45 minutos) com cada criança/jovem e têm muitos alunos, o que dificulta conhecê-los. Professores relatam que chegam a levar um semestre letivo inteiro para aprender os nomes de seus alunos e vice-versa. Além disso, deixa de haver o recurso das aulas de reforço oferecidas aos alunos do 1º Ciclo.

É comum os alunos tornarem-se os ditos copistas: crianças e jovens capazes de fazer cópias de longos textos com perfeição e capricho, sem que consigam ler o que escreveram. A situação tem se tornado bastante frequente e parece-nos mais um subproduto perverso do *imbróglío* em que se encontram professores e alunos.

A cópia permite, ao aluno impossibilitado de acompanhar os conteúdos propostos pela professora, dissimular esta situação, fingindo que está aprendendo. Enquanto copia está ocupado e quieto, tentando não perturbar o andamento da aula. O que permite à professora dissimular, para os outros e para si própria (até certo ponto), o fato de que não está ensinando. Evita, um pouco, o contato com a sensação de fracasso e frustração.

Perguntas como, por exemplo, onde a criança encaminhada com queixa escolar se senta na classe e a análise dos cadernos escolares podem ser reveladoras, em casos de crianças e jovens abandonados por seus professores.

Faltas e trocas de professores

As condições difíceis de trabalho dos professores das quais tratamos produzem, entre outros efeitos, um número excessivo de faltas, licenças, mudanças de escola e mesmo desligamentos destes profissionais.

Apesar da tendência à naturalização destes acontecimentos, vemos claramente seu impacto negativo nas crianças, do ponto de vista do rendimento escolar, do vínculo com o professor e com a aprendizagem escolar e do sofrimento. Elas reagem, ficam tristes, culpam-se, rebelam-se, maltratam as professoras substitutas. Ressentem-se das mudanças de abordagem pedagógica, desorganizando-se e mesmo regredindo na aprendizagem.

Há casos de professoras efetivas que se valem do respaldo legal para faltar 29 dias consecutivos, vindo ao 30º para evitar a configuração de abandono de emprego e conseqüente exoneração. Suas faltas são cobertas por uma professora substituta que não é a mesma após a volta da efetiva, pois o intrincado sistema de escala faz com que percam a preferência por continuar com aquela classe nas próximas faltas da efetiva. A classe desestruturase e, para muitas crianças, é o início de uma carreira escolar de

fracasso, pois iniciam o ano seguinte “fracas” e “bagunceiras” e o estigma de mau aluno instala-se. É o direito dos professores da escola pública sobrepondo-se ao das crianças e dos adolescentes. É o Estatuto do Magistério entrando em conflito com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA. Algo a ser estudado no plano jurídico, entre outros.

A substituição de professores em caso de falta é feita sem que haja preparo, seja da classe ou da mestra que fará a substituição. Ou seja, os alunos são tomados de surpresa e a substituta, *idem*. A professora regular não lhe deixa qualquer planejamento ou diretriz prévia. Está-se, novamente, no reino do imprevisto e das rupturas. Os alunos comumente manifestam seu descontentamento maltratando a substituta com atitudes e falas agressivas e jocosas.

É comum não haver substitutos em número suficiente para cobrir todas as faltas simultâneas de professores. Alguns recursos de que a escola lança mão para haver-se com esta situação são:

- juntar duas classes na mesma sala, para que uma só professora possa incumbir-se de ambas;
- utilizar os serviços das coordenadoras pedagógicas, diretor e auxiliares, mas também de agentes de organização escolar (conhecidos como inspetores de alunos ou *bedéis*);
- incumbir um professor de cuidar de duas salas, o que é feito passando-se tarefas para uma enquanto a outra executa as mesmas;
- quando se trata de alunos do início do 2º ciclo (atual 5ª série) em diante, é comum a escola mudar o horário das aulas possíveis, de modo a agrupá-las no tempo e dispensar a turma antes do horário de término das aulas, e
- abrirem-se “janelas” no horário do dia, as aulas vagas, em que muitas vezes os alunos ficam no pátio, sem atividades propostas.

Com relação às classes da atual 5^a. série em diante, que têm diversos professores, é quase impossível encontrar escolas públicas, especialmente nos grandes centros urbanos, em que haja uma única semana em que todas as aulas aconteçam regularmente. O que reforça, mais uma vez, a ideia de que o regular (mas não o natural) é a irregularidade.

A existência de situações com tais características e frequência sugerem, ao psicólogo que atende uma criança ou jovem com dificuldades de escolarização, perguntas sobre a frequência e trocas de seus professores ao longo de sua história escolar, dado o poder de produção de fracasso que um ano de faltas ou trocas constantes de mestres tem.

Pedagogia repetitiva e desinteressante

A análise dos cadernos escolares, aliada a observações em sala de aula revelam, com frequência, aulas em que predominam os exercícios repetitivos e mecânicos, como cópias e séries extensas de contas aritméticas desprovidas de sentido. O pensar ocupa pouco espaço.

O desinteresse que aulas assim tendem a instalar agrava-se quando o nível de aprendizagem dos alunos é incompatível com o grau de dificuldade das atividades propostas. Assim, observamos com frequência crianças e adolescentes que ainda estão nos estágios iniciais de alfabetização sendo submetidos a atividades que envolvem interpretação de textos. A desconsideração de seu nível de domínio da língua escrita termina por prejudicá-los em Língua Portuguesa e em História, por exemplo, quando são propostos questionários a partir de um texto de conteúdo desta disciplina. Em Matemática, a impossibilidade de compreender o enunciado de um problema é confundido com falta de raciocínio matemático.

As crianças ressentem-se de momentos e espaço adequados para brincar e movimentar-se, restando-lhes contentar-se em disputar (e perder) espaço com alunos maiores numa inóspita

quadra cimentada no intervalo (recreio). Esta quadra, ainda assim, é-lhes querida e ocupa reiteradamente lugar de destaque nos desenhos que fazem da escola. Embora o horário do 1º Ciclo (atualmente da 1ª à 4ª série) preveja aulas de Educação Física, a serem dadas pela professora da classe, não especialista, é comum as aulas transformarem-se em uma ida semanal à quadra, em que a professora apenas acompanha as crianças, sentada em algum degrau-banco e cuidando para que não se machuquem. Falamos aqui de crianças que podem ter apenas seis anos, sendo que verificamos um intenso desejo de mais momentos de brincadeira e atividade física entre alunos de doze anos ou mais.

Em instituições que têm o ensino da escrita e da leitura como uma de suas principais funções, esperaríamos que o acesso aos livros ocupasse um lugar de destaque entre as atividades didáticas. São um instrumento poderoso de motivação e fonte de informação e desafios para o letramento, como verificamos ao utilizá-los, de maneira cuidada, em nossos atendimentos e como é de amplo conhecimento no meio pedagógico. Livros são objetos caros para a maioria das famílias usuárias das escolas públicas e constituem verdadeiros objetos de desejo para as mesmas.

As escolas públicas costumam possuir um acervo de livros numeroso e diversificado. A maioria, porém, carece de organização e recursos para que este tesouro seja disponibilizado. Assim, os alunos terminam por ter, cotidianamente, contato apenas com fragmentos de obras, presentes nos materiais didáticos.

Cabe ao psicólogo que se propõe a atender queixas escolares levar em conta que o usuário de seus serviços pode estar submetido a situações assim. E que estas tenham papel determinante no quadro de fracasso escolar em que se encontra. Para realizar esta pesquisa pode, por exemplo, conquistar a possibilidade de que o atendido lhe apresente seu caderno, esclarecendo e pensando as condições de sua produção. Este procedimento tem-se revelado

*um instrumento poderoso de pesquisa e problematização das vivências escolares cotidianas*¹⁰.

Preconceitos negativos sobre pobres em geral e negros em especial

Ideias de que as pessoas que pertencem às camadas dominadas e pobres da população em geral e as negras em especial sofrem de carências múltiplas encontram-se disseminadas em nossa sociedade. Na escola, uma parte da sociedade, também as encontramos. Lembramos, no entanto, que nestes mesmos terrenos, ideias contraditórias a estas também circulam, o que provoca embates e diferentes movimentos mesmo em se falando de indivíduos.

Trataremos aqui dos preconceitos negativos, fortes e frequentemente hegemônicos, segundo os quais as pessoas das camadas populares são pouco inteligentes, têm pouca cultura, falam errado, são promíscuas e portam distúrbios afetivos.

Estamos aqui no terreno da ideologia, isto é, de um discurso que tem por função a manutenção da estrutura social desigual e injusta do capitalismo. A disseminação desses estereótipos negativos tende a ter como efeito a submissão e o conformismo dos dominados, a partir da aceitação de sua suposta inferioridade.

A construção deste conceito de inferioridade passa por diversas estratégias, entre as quais os testes psicométricos, com destaque para os de Quociente Intelectual (QI). A partir da eleição do universo de conhecimentos e habilidades das camadas dominantes como critérios de inteligência, são criadas provas que as exigem, sob a égide da suposta neutralidade da Ciência. Uma armadilha para os que pertencem a outros grupos sociais, que tendem a não se sair bem em tais desafios. O que aconteceria se, ao invés de lhes perguntar sobre a distância Rio-São Paulo, a cor da esmeralda, a travessia aérea do

¹⁰ Para aprofundar o tema dos cadernos escolares, recomenda-se consultar o capítulo “Uma proposta de olhar para os cadernos escolares”, de Anabela Almeida Costa e Santos.

oceano Atlântico ou Gengis Khan, perguntasse-lhes sobre argamassa, etapas da confecção de uma pipa, tempo de cozimento do feijão ou critérios para não se pagar um trajeto de ônibus? As pesquisas que atestam tais supostas inferioridades não resistem a um exame de suas metodologias, como nos revela Patto (1990, p. 48-52) em sua obra que se tornou leitura obrigatória para quem lida com Educação: *A produção do fracasso escolar*.

Na escola, a divulgação de histórias trágicas íntimas de famílias de alunos, interpretadas de maneira preconceituosa e com uma contrapartida menos ruidosa das histórias edificantes, tende a reproduzir, por generalização, a imagem degradada das famílias pobres.

O olhar para a maioria dos alunos das escolas públicas, oriundos de tais famílias, espelha para eles uma imagem de desvalia que os afeta. A intensidade deste fenômeno é tanto maior quanto mais novos são, ou seja, quanto mais no início estão na formação de suas identidades. O olhar que descrê da capacidade de aprender tende a produzir sujeitos que não aprendem, entre outros motivos porque introjetam, em algum grau, a imagem que lhe é devolvida pelo olhar do educador. Para estes alunos, sobre cujo progresso escolar e futuro pessoal não se tem esperança, educadores dirigem menos suas atenções, suas falas, seus recursos, seu toque, sua escuta e seu olhar. Produz-se o fenômeno da profecia autorrealizadora, que foi estudada, entre outros, por Jacobson e Rosenthal (1968), Coll e Miras (1996, p. 265-280), Collares e Moysés (1996, p. 56-59) e Kupfer (1982).

Como autoridades em aprendizagem, o discurso de desvalia da professora sobre os alunos fracassados é, muitas vezes, absorvido pelos pais, mesmo que conflite com suas observações a partir da experiência cotidiana que têm com seus filhos. Ou, no mínimo, pode deixá-los confusos e inseguros. Novamente pode produzir-se um olhar que tende a ter como efeito o aprofundamento do fracasso da criança ou adolescente.

Assim, ao entrarmos em contato com os educadores de uma criança atendida por queixas escolares, tem sido fundamental

estarmos atentos à imagem a partir da qual estes se relacionam com ela. Procuramos dar relevo aos aspectos de potência, aos saberes, habilidades, possibilidades de desenvolvimentos e estratégias bem-sucedidas de promover desenvolvimento, favorecendo um olhar para a criança que reflita crenças positivas e instaure a esperança.

Procuramos favorecer, quando possível e necessário, a potência dos educadores para identificar e lidar com situações de discriminação racial entre alunos, assim como com suas próprias atitudes discriminatórias e a de outros adultos na escola. Trata-se de uma intervenção difícil e delicada, dado o grau de negação e a aura de tabu que envolve o tema do racismo. A negação pode ser de ideias e atitudes preconceituosas percebidas como tal. Porém, num nível mais profundo, tal percepção não existe, pois circula socialmente a ideia de que a inferioridade, feiúra etc dos negros é natural e intrínseca e não um preconceito ideologicamente gestado.

A dificuldade de intervir neste campo ocorre, também, porque passa pelo exercício constante de percebermos como nós próprios nos relacionamos e somos habitados por ele. Não podemos nos esquecer de que estamos imersos na mesma sociedade à qual pertencem os alunos e educadores com os quais lidamos.

Humilhações

Como decorrência de questões citadas, temos observado e colhido relatos, de crianças e pais, de experiências humilhantes vividas no ambiente escolar. As defasagens pedagógicas são, por vezes, expostas e ridicularizadas por colegas e mesmo por professores, em situações como chamadas irrespondíveis à leitura em voz alta ou à execução de uma tarefa na lousa. Cadernos que registram insucessos ou que têm má aparência chegam a ser rasgados em sala de aula por docentes estressados e frustrados. Ocorrem gritos, xingamentos e apelidos de burro ou equivalentes, por colegas e às vezes por professores.

A possibilidade de evitar situações como essas é um dos motivos pelos quais a cópia torna-se um recurso “bem sucedido” e bastante utilizado.

Entendendo que nosso ensino é elitista, podemos dizer que este gênero de humilhação guarda relações com a pobreza e/ou negritude dos alunos. Xingamentos e apelidos típicos são: maloqueiro (alusão depreciativa a morador de favela), macaco (idem a negro) e Assolan (idem a cabelo típico de negros, fazendo uma associação com a aparência da palha de aço).

Nas festas juninas das escolas, a dificuldade de encontrar meninos que aceitem formar par com meninas negras é claramente exposta. Assim como a dificuldade de muitas crianças em colaborar com dinheiro para prendas ou comidas para a festa. Na própria festa, crianças cuja família fez um esforço financeiro para colaborar com alguma comida não podem apreciá-la, pois teriam de pagar.

Em formaturas, por vezes os pais e a escola decidem-se por cerimônias que incluem itens que nem todos podem pagar, como beca, por exemplo, obrigando os mais pobres a arrumarem desculpas para faltar, pois envergonham-se de sua pobreza e não a declaram publicamente, opondo-se a tal organização.

Cabe, ao psicólogo consciente das relações entre fracasso escolar e humilhação social, atentar para a presença desta na determinação da queixa que se lhe apresenta¹¹. Ressaltamos que estes funcionamentos são, possivelmente, ao lado do preconceito racial, os mais refratários à intervenção psicológica e a outras, a começar pelo fato de que costumam ser negados pelos agressores e pelas vítimas. Tal negação, como discutimos no tópico anterior, advém até mesmo de uma falta de consciência de que não são naturais, mas social e historicamente construídos.

¹¹ Para aprofundamento, consultar o capítulo “Humilhação social: humilhação política”, de José Moura Gonçalves Filho

Encaminhamentos a especialistas

Quando a escola não consegue ensinar, é comum o encaminhamento dos alunos atingidos pelas dificuldades de seu funcionamento a especialistas. Como vimos nos resultados da avaliação geral do ensino realizada pelo Governo Federal em 2003 (SAEB 2003) citados anteriormente, infelizmente a produção de alunos fracassados ocorre em massa. São encaminhados a psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras e outros profissionais.

Muitos psicólogos, sensíveis à existência de fatores escolares na produção de tais encaminhamentos, relatam receberem encaminhamentos de crianças que observam estudarem numa mesma classe, ou a existência de escolas que encaminham muito ao lado de outras que pouco encaminham. Consideram estes fatos indicadores de classes ou escolas que precisam de socorro enquanto instituição e, por vezes, trabalham nesta perspectiva, seja nos atendimentos individuais dos alunos, seja realizando intervenções de caráter prioritariamente institucional.

A clareza acerca da possibilidade do encaminhamento de uma ou mais crianças ser um pedido de socorro de uma professora ou de uma escola, decorrente de uma vivência cotidiana de fracasso não apenas do aluno encaminhado, desdobra-se em práticas psicológicas diferentes das tradicionais.

Tradicionalmente, psicólogos e outros especialistas têm atendido a tais encaminhamentos como sendo de natureza individual das crianças, envolvendo coletivamente no máximo seus pais. A escola é isentada de suas implicações. Perdem-se oportunidades de produzir mudanças que vão ao cerne das queixas apresentadas, respondendo a necessidades de professores e escolas. A ideia de que se tratam de patologias das crianças e seus grupos familiares fortalece-se e cristaliza-se ao ganhar status científico.

Funcionamentos escolares produtores de pais fracassados

Preconceitos contra famílias pobres

Ao indagarmos aos educadores suas explicações para o fracasso de seus alunos, as primeiras respostas recairão sobre suas famílias em proporções significativas. Além de observarmos este fato tanto no contato direto com educadores quanto na literatura — por exemplo, Collares e Moysés, 1996, p. 65, 173-196 —, as respostas aos questionários que costumamos enviar às escolas dos usuários do serviço Orientação à Queixa Escolar o registram claramente.

As famílias dessas crianças e jovens são caracterizadas como:

- desestruturadas e promíscuas, ou seja, não seguiriam o padrão pai, mãe e no máximo três filhos do mesmo casal, vivendo juntos e felizes. Escolas que se dispõem a pesquisar a constelação familiar de seus alunos têm se surpreendido ao verificar que a proporção de famílias de seus alunos que seguem tais padrões é bem superior ao que a maioria de seus educadores imagina. Além disso, as famílias brasileiras nunca se caracterizaram por tal configuração;
- atingidas pelo alcoolismo, a adição a drogas, a violência doméstica, o crime e a prostituição, dentre outros flagelos. Discutimos anteriormente o efeito de generalização da divulgação entre professores de histórias que causam horror, envolvendo familiares de seus alunos. Mais uma vez, estamos diante de proporções superestimadas da ocorrência de tais problemas na população pobre;
- desinteressadas da vida escolar de seus filhos. Tal crença tem como base o afastamento dos pais do espaço escolar: ausência em reuniões regulares de pais e mestres, falta de resposta a convocações para conversas individuais, o mesmo a bilhetes da professora e não participação das festas da

escola. Este afastamento é interpretado como manifestação de desinteresse na vida e carreira escolar de seus filhos. Outras ilações são feitas: que a escola só lhes interessa como lugar para depositá-los por meio período e/ou como fornecedora de alimentação, que não atribuem importância aos estudos para o futuro de seus filhos, que não têm afeto e nem se importam com eles e outras considerações de incompetência familiar. Tais considerações também não resistem a olhares despídos de preconceito, como os das pesquisadoras Collares e Moysés. Estas encontram famílias que valorizam sobremaneira a carreira escolar de seus filhos e que veem na escola a esperança de que estes possam ter uma vida menos sacrificada e mais digna do que a de seus pais. As interpretações desqualificantes de seu afastamento da escola não levam em conta os funcionamentos escolares que o produzem, de que trataremos a seguir. Dizem as autoras:

Pais brigam nas escolas por vagas para seus filhos. Pais lutam para que seus filhos tenham acesso à educação, acreditando que, dessa forma, terão acesso a uma vida melhor. Acreditam no mito de que a escola é o meio de ascensão social, no mito da igualdade de oportunidades.

É desses pais que se diz que não se interessam pela educação de seus filhos! É deles que se apregoa o descaso, a não valorização da escola! (1996, p. 183)

Como compreender o vigor de tais crenças preconceituosas? A nosso ver, estão presentes não apenas no espaço escolar, mas na nossa sociedade em geral, como discutimos anteriormente. Porém, na escola, respondem à necessidade psíquica dos educadores de obturar a percepção de sua implicação no fracasso de seus alunos. Esta percepção lhes traz sofrimento: sentem-se culpados e incompetentes. A deposição da culpa e da incompe-

tência nas famílias alivia estas dores, até certo ponto, pois não conseguem livrar-se totalmente de seus saberes fundados na experiência cotidiana e concreta da vida escolar.

Nossa percepção deste fenômeno passa por nossa experiência de trabalho junto a professoras. Observamos que, na medida em que as fortalecemos em sua função docente, a necessidade de falar da inadequação da família perde espaço e pode-se, mesmo, construir-se um outro olhar para a mesma, que favorece a construção de um relacionamento mais produtivo. Afinal, o olhar que reflete estereótipos negativos tende a ter, como efeito, o afastamento dos pais, que se sentem mal ao serem seus objetos. Ou um relacionamento agressivo que pode produzir impasses e pioras, ao invés de soluções.

Assim, procuramos valorizar suas iniciativas interessantes, acolher seus sentimentos de impotência e sustentar suas percepções e reflexões acerca de seus alunos e de si próprias que constroem potências. Oferecemos informações que dão sentido a comportamentos e situações com seus alunos que aparentemente não o têm, revelam potências de seu aluno e podem dar ideias de estratégias produtivas, favorecendo a instauração de um olhar para seu aluno que contém a esperança.

Reuniões na escola

Como é de conhecimento comum, há dois tipos principais de reuniões entre pais e escola: as reuniões coletivas, regulares, entre pais e professores (chamadas reuniões de pais e mestres) e as reuniões de caráter particular e extraordinário, que, muitas vezes, contam com a participação de algum superior hierárquico do professor, como diretor ou coordenador pedagógico. Por vezes também ocorrem entre os pais especialmente chamados e estes superiores, sem a presença do professor.

Conversamos com pais fora do espaço escolar, em suas comunidades e ao longo do atendimento em Orientação à Queixa

Escolar, sobre o que pensam das reuniões regulares das escolas. Surgiram, muitas vezes, relatos de situações enfadonhas, repetitivas, em que são passadas informações sobre prevenção de piolho e sarna, recomendações de que olhem os cadernos escolares de seus filhos, textos sobre o amor e outros assuntos que não dizem respeito a seu principal objetivo em tais reuniões: saber sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos. Tais informações ocupam um grande tempo de tais reuniões e, até por isso, para além das informações em si, dizem-lhe que são considerados pais pouco higiênicos, relapsos e que não amam seus filhos. Enfim, incompetentes.

Quando se fala sobre o andamento da classe, acontecem, apesar das orientações oficiais em contrário, cenas de humilhação pública de pais. Professoras queixam-se, em meio à reunião e em voz alta, do mau comportamento de algum(s) aluno(s) específico(s), responsabilizando os pais. Uma cena constrangedora não apenas para os diretamente envolvidos, mas para outros presentes também, alguns dos quais aprendem, assim, que algum dia podem vir a ser o centro de acontecimento semelhante.

Outras vezes tais queixas, no mesmo tom acusatório e desqualificador, ocorrem após a reunião geral, em particular e em voz baixa, ou nas reuniões extraordinárias.

Observamos cenas como as acima descritas por diversas vezes. Parece estar instalado, hegemonicamente, o conceito de que a reunião de pais e mestres é uma aula expositiva para pais incompetentes, que não têm muito a dizer. Seu espaço de fala é reduzido e não percebemos a busca ativa por estratégias que favoreçam sua participação.

Muitos pais ressentem-se de desenvolverem uma aversão por ir à escola, pois associam essas idas a ouvirem coisas desagradáveis sobre seus filhos e sobre si próprios. Entristecem-se ao dizê-lo. Queixam-se de nunca serem chamados para ouvir elogios ou relatos de progressos.

Assim, ao ouvirmos que pais são considerados desinteressados e ausentes do espaço escolar, procuramos pesquisar o processo

de construção de seu afastamento e pensar maneiras de reverter tal situação, que tenham como bases o respeito mútuo entre pais e professores e a possibilidade de uma escuta interpessoal real.

Bilhetes nos cadernos

O contato com o material escolar das crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo escolar revela a prática do uso dos cadernos de classe como meio de comunicação entre escola e família. Não raro, encontramos bilhetes dos mestres para mães em que registram queixas do dono do caderno: “hoje o Fulano não fez nada”, “hoje Beltrano ficou andando pela classe”, “hoje Sicrano ficou perturbando seus colegas”.

Registros como esses têm a função de resguardar, até certo ponto, as professoras de acusações de não terem trabalhado direito em classe. Documentam, por exemplo, que o caderno está vazio naquele dia não porque a professora não ensinou, mas porque o aluno não aproveitou seus ensinamentos, sugerindo que o problema foi do aluno e não seu¹². Têm, ainda, a função de pedir providências à mãe, para que seu filho mude de comportamento de modo a ajustar-se ao que entende como desejável.

A presença de bilhetes assim nos cadernos de classe pode produzir vínculos negativos das crianças com os mesmos, estando entre as razões pelas quais são descartados mal termina o ano letivo, ou antes disso. Outro efeito é, conforme a frequência em que ocorrem, irritar e enervar os pais. Associados às chamadas à escola para reclamações e acusações acerca de comportamentos considerados inadequados do aluno, chegam a ser identificados como fatores de deflagração de violência doméstica contra crianças e jovens, por parte de seus enervados e pressionados pais, interagindo com fatores familiares e culturais.

¹² Para aprofundamento, consultar o capítulo “Uma proposta de olhar para os cadernos escolares”, de Anabela Almeida Costa e Santos.

A inter-relação destes fatores é estudada na pesquisa *Violência doméstica e fracasso escolar: uma interface das relações escola-família*, de Braga e Lima (2001).

Ao investigarmos as características e potencialidades nas relações entre escola e pais, o exame dos cadernos escolares mostra-se, assim, mais uma vez, um instrumento que muito pode revelar.

Procuramos discorrer sobre alguns importantes fazeres que habitam o cotidiano escolar, que causam sofrimento e fracasso a seus personagens e, também, que lançam luz ao quadro preocupante de dificuldades de escolarização de nossa população. Discutimos crenças subjacentes a estas práticas. Buscamos apontar atuações possíveis aos psicólogos que atendem queixas escolares, no sentido de desconstruir ou, no mínimo, de não fortalecer os processos escolares envolvidos em sua gênese e manutenção. São atuações focadas nos indivíduos, porém levam em conta e intervêm em produções que também têm caráter coletivo. E político.

Ações gerais, coletivas e políticas são imprescindíveis para uma superação real do quadro de fracasso e sofrimento que temos hoje na educação. É fundamental termos esta percepção no horizonte de nossas práticas, como psicólogos atendendo a crianças e adolescentes com queixas escolares. Muitas vezes, no entanto, essa clareza produz sensações de esmagamento e impotência. E paralisia. Ressaltamos que o coletivo acontece encarnado, através de indivíduos — embora os ultrapasse. Assim, as intervenções no nível individual têm potência transformadora na medida em que atuam na produção e sustentação do coletivo.

Mais uma vez, lembramos que estas práticas adoecidas e adoecedoras convivem, mesclam-se e conflitam com muitas outras que tendem a produzir movimentos contrários ao fracasso e ao sofrimento. São fazeres que revelam a escola como instituição em que a aprendizagem, a criatividade, a cidadania, o respeito ao outro, a dignidade, a alegria e o amor têm lugar para estar e desenvolver-se.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAGA, T. B. M.; LIMA, M. A. *Violência doméstica e fracasso escolar: uma interface das relações escola-família*. 2001. Relatório (Iniciação Científica). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- COLL, C.; MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- _____. Construtivismo X método fônico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. A 12, 6 Mar. 2006.
- JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- KUPFER, M. C. M. *Relação professor-aluno: uma leitura psicanalítica*. 1982. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C. e SOUZA, D. T. R. (org.) *Psicologia, Educação e as temáticas da vida cotidiana*. São Paulo: Moderna, 2002.
- INEP. *Resultados do SAEB 2003*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 5 Fev. 2007.